

---

## Artículos

# EL FORMATO EN CUESTIÓN: DISPOSITIVOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HURLINGHAM (ARGENTINA)

## The Format in Question: Reading and Writing Devices in the Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)



# CLRELyL

 **Mara Glozman \***

Universidad Nacional de Hurlingham - Laboratorio de Investigación y Desarrollo en Lingüística - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
mara.glozman@unahur.edu.ar

 **Macarena Quiroga \***

Universidad Nacional de Hurlingham – Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental “Dr. Horacio J. A. Rimoldi” - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

**Resumen:** Este artículo procura problematizar los formatos de unidad curricular propuestos en la Universidad Nacional de Hurlingham para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en las etapas iniciales de la formación de grado. Para ello, caracteriza dos dispositivos creados recientemente en el marco del proyecto político-pedagógico de la Universidad: el Servicio de Atención Permanente en Lectura y Escritura, y la materia Lectura, Escritura y Oralidad. El estudio subraya que la configuración de los formatos de unidades de enseñanza para las prácticas de lectura y escritura está determinada de manera sustancial por el submarco institucional, las condiciones sociohistóricas, la población estudiantil a la cual están destinados y el proyecto político-pedagógico. Se destaca la

---

## Notas de autor

\* **Mara Glozman** es Profesora y Licenciada en Letras, Magíster en Análisis del Discurso y Doctora en Letras con orientación en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), donde dirige el Laboratorio de Investigación y Desarrollo en Lingüística (LIDEL). Dicta la materia Políticas del lenguaje en la UNAHUR y es docente de metodología en el Doctorado de Letras de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). Participa en proyectos grupales de investigación y transferencia en el área de Discurso, Archivo y Políticas del lenguaje. Actualmente se dedica a estudiar dimensiones de las políticas del lenguaje vinculadas a los modelos de ciencia, tecnología y universidad desde una perspectiva que articula teoría del discurso y análisis de archivos.

\* **Macarena Quiroga** es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Se desempeña como Profesora Adjunta en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), en la materia Lectura, Escritura y Oralidad. Becaria doctoral en el marco de Proyectos de Unidad Ejecutora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental “Dr. Horacio J. A. Rimoldi”, perteneciente al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET), bajo la dirección de la Dra. Celia Rosemberg y la co-dirección de la Dra. Florencia Alam. Actualmente realiza la Especialización en Ciencia de Datos aplicada a la Psicología y a las Ciencias del Comportamiento en la Facultad de Psicología de la UBA. En su tesis doctoral, se dedica a investigar la comprensión y producción de vocabulario de niños y niñas que residen en distintas circunstancias socioeconómicas.

---

macarena.quiroga@unahur.edu.ar

## Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2802, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

Periodicidad: Semestral

revistas@unne.edu.ar

Recepción: 25/08/2025

Aprobación: 04/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.289025>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484022/>

importancia de una reflexión crítica sobre la posibilidad de una creación heurística de formatos tanto para la enseñanza de estas prácticas como para su acompañamiento, atendiendo a las características, dinámicas y resultados que estos formatos implican.

**Palabras clave:** lectura, escritura, universidad, formatos curriculares.

**Abstract:** This article seeks to problematize the curricular formats proposed at the National University of Hurlingham for the development of reading and writing practices in the early stages of undergraduate education. To this end, it characterizes two devices recently created within the framework of the University's political-pedagogical project: the Permanent Reading and Writing Support Service, and the Reading, Writing, and Orality course. The study emphasizes that the configuration of teaching unit formats for reading and writing practices is substantially determined by the institutional sub-framework, socio-historical conditions, the characteristics of the target student population, and the political-pedagogical project. It highlights the importance of critical reflection on the possibility of heuristic creation of formats for both the teaching of these practices and their accompaniment, taking into account the characteristics, dynamics, and results that these formats imply.

**Keywords:** reading, writing, university, curriculum formats.

## 1. Problemática, alcance y enfoque

En este trabajo se propone una reflexión en torno a una dimensión de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la universidad: aquello que en metodología de la didáctica se denomina “formatos de unidad curricular” (Steiman, 2023). El concepto remite a las formas que adquiere la enseñanza en contextos institucionales. De acuerdo con Edelstein (1996), estos formatos son un derivado de contemplar la especificidad del contenido de la unidad curricular, las particularidades de los y las estudiantes, y los estilos docentes. Con el foco puesto en enseñar didáctica, Steiman (2023) distingue entre unidades estructuradas en base a la enseñanza de marcos conceptuales y conocimientos teóricos, como *asignatura* y *seminario*, y unidades que priorizan el conocimiento práctico profesional, *taller*, *ateneo* y *problemas*. Cada formato de unidad está asociado a dinámicas de actividades, modalidades de evaluación, formas de desarrollar contenidos y tareas, según los propósitos y las estrategias pedagógicas.

En lo que atañe a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura en los ámbitos universitarios es posible identificar distintas tendencias y tradiciones. Por ejemplo, en EE.UU. existe una importante tradición de laboratorios y centros de escritura académica, que tiene raíces en la emergencia, durante 1910-1930, de un formato de clase conocido como *método de laboratorio* (Carino, 1995). Un formato con incidencia en la enseñanza de estas prácticas es la *tutoría*, en el seno de los centros de escritura (Calle-Arango, 2019), y los *seminarios*, mayormente en carreras de posgrado. En Argentina, el formato institucionalizado es el *taller*, dictado por docentes egresados de carreras de Letras y, en menor grado, Educación o Comunicación, con programas sustentados en la categoría de géneros discursivos y/o de secuencias textuales (Savio y Schere, 2023; Schere y Savio, 2025). Este formato ha absorbido elementos de una tendencia internacional que desde los años 90 promovió la enseñanza en las universidades de formas de leer y escribir propias de estos ámbitos (Carlino, 2005, 2022; Navarro, 2017, 2021).

Ahora bien, en Argentina los talleres tienen otra filiación, ligada a la democratización del acceso a la educación superior y a la existencia de propuestas orientadas a crear espacios de enseñanza de escritura en la escuela (Pampillo, 1982; Kesselman *et al.*, 2022). Vale destacar el pionero Taller de lectura y escritura en la materia Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, iniciado en 1985 como actividad de extensión (Reale, 2010). En los 90 el formato fue incorporado en diversas instituciones de educación superior, por ejemplo, el Taller de Comunicación Oral y Escrita del Instituto Superior de Educación Física “Dr. E. Romero Brest” (Di Stefano, 2004). Desde entonces, existe una prolífica tradición tallerista (entre otros, Resnik y Valente, 2007; Nogueira, 2010). Este formato predomina por su eficacia pedagógica (Arnoux, 2009), pero también por la ampliación de su denominación, que recubre gran parte de los espacios universitarios argentinos destinados a estas tareas.

Sobre esta base, el artículo se propone caracterizar dos experiencias en curso, recientemente institucionalizadas en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR): Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), materia curricular común a las carreras del Instituto de Educación, y el Servicio de Atención Permanente en Lectura y Escritura (SLyE), espacio de acompañamiento inscripto en el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas. La caracterización que se presenta es eminentemente descriptiva: consiste en especificar las propiedades de estos dos dispositivos desde el punto de vista de los rasgos de formato, encuadres y factores asociados. El objetivo del artículo es explicitar las cualidades y factores

que permiten demarcar la materia LEO y el SLyE como dos formatos de unidad (curricular y de acompañamiento, respectivamente) distintos, diseñados sobre la base de modalidades diferenciadas. Con ello se busca no solo dar a conocer estos dispositivos particulares sino, mediante su caracterización, plantear una pregunta por el formato de unidad como *problema*, contribuyendo a establecer, en términos más generales, qué dimensiones y variables son determinantes a la hora de idear propuestas de enseñanza y/o de acompañamiento de las prácticas de lectura y escritura en las universidades.

Siguiendo el concepto formulado por Souto (2019) para analizar dinámicas y grupos en la formación universitaria, LEO y el SLyE son definidos en este trabajo como *dispositivos*. De acuerdo a Souto, este concepto es relevante en el ámbito universitario para las instancias de formación vinculadas al campo de las prácticas: designa un instrumento o artefacto con potencialidades, esto es, una herramienta que se actualiza en función de los grupos y sujetos, una virtualidad creativa, abierta, transformable. LEO y el SLyE constituyen *dispositivos* porque operan con principios constantes y consistentes, pero contemplando combinatorias de componentes, con flexibilidad metodológica. Se trata de *dispositivos grupales*, inventados en función de un análisis de situación, un análisis de la demanda social y/o institucional y de las posibilidades para dar respuestas.

## 2. La UNAHUR y los dispositivos para las prácticas de lectura y escritura

### 2.1. Marco institucional, condiciones y proyecto político-pedagógico

Creada en diciembre de 2014 como universidad pública nacional mediante la Ley 27.016, la UNAHUR comenzó a funcionar en 2016. Se encuentra en Villa Tesei, partido de Hurlingham, zona oeste del Conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires). Villa Tesei es una localidad con perfil histórico industrial y organizaciones de la sociedad civil que intervienen activamente en su tejido social, cultural y educativo (Mendonça *et al.*, 2019). Desde su creación, la UNAHUR ha planificado sus carreras de grado y líneas de investigación y desarrollo teniendo en cuenta las necesidades productivas, sanitarias y educativas en esta zona del Conurbano, en articulación con el objetivo de generar conocimientos y procesos científico-tecnológicos orientados al desarrollo de la región, nacional y general (Glozman *et al.*, 2025).

La UNAHUR establece en su Estatuto el carácter no arancelado de toda actividad de formación, incluyendo carreras de grado y posgrado y todo curso e instancia de enseñanza y/o extensión. Al año 2024, contaba con 38.634 estudiantes entre las carreras de pregrado y grado, organizadas en cuatro institutos. El Instituto de Tecnología e Ingeniería ofrece Ingenierías (Metalurgia y Energía Eléctrica), Licenciaturas (Diseño Industrial, Informática, Gestión en Mantenimiento) y Tecnicaturas Universitarias (entre ellas, Programación, Inteligencia Artificial, Programación de Videojuegos, Redes y Operaciones Informáticas). El Instituto de Biotecnología dicta Licenciaturas (Biotecnología, Gestión Ambiental, Tecnología de los Alimentos, Desarrollo Agrario) y Tecnicaturas Universitarias (Laboratorio, Gestión Ambiental, Tecnología de los Alimentos, Producción Agroecológica Periurbana, Viverismo). El Instituto de Salud Comunitaria ofrece Enfermería Universitaria y cuatro Licenciaturas (Enfermería, Obstetricia, Kinesiología y Fisiatría, y Nutrición). El Instituto de Educación ofrece Profesorados Universitarios (Inglés, Letras, Matemática, Educación Física, Biología y Geografía) y la Licenciatura en Educación, un ciclo de complementación curricular.

La creación de la UNAHUR puede inscribirse en el proceso de “democratización externa” de las universidades (Chiroleu *et al.*, 2012), por el cual se han transformado las instituciones de educación superior, tradicionalmente elitistas, en espacios en los que las diversas clases sociales tienen representación en el ingreso, permanencia y egreso. El crecimiento notable del acceso a la educación universitaria nacional se observa en tanto que la población argentina con estudios superiores pasó de representar el 1.2% en 1983 al 5.5% en 2022, según el Laboratorio de Políticas Educativas (2024). En el caso de la UNAHUR, desde 2015 hasta 2022 experimentó un aumento del 2.000% en su matrícula, pasando de 1.749 a 37.433 estudiantes. En términos porcentuales, este crecimiento representa el mayor aumento en la historia de las universidades nacionales argentinas. Actualmente es la tercera más grande de la región, con un crecimiento del 4.700% en el número de graduados y graduadas desde la primera cohorte (Glozman y Mansilla, 2025). Esta masificación del nivel muchas veces es entendida en términos formales y se reduce a la ampliación del acceso (o ingreso irrestricto). Sin embargo, si solo se toman en cuenta esas condiciones formales, los grupos sociales con capital económico, escolar y cultural diverso corren el riesgo de transformar sus trayectorias educativas en “una prueba de pista” (Renaut, 2008) en la que no haya un despegue.

El proyecto político-pedagógico que orienta la UNAHUR se sustenta en una concepción del lazo social como sostén del aprendizaje; la universidad es entendida como un ámbito en el cual el vínculo entre pares y las formas comunitarias brindan a quienes se incorporan la propuesta de que ese es su lugar y de que los desafíos, temores, dificultades y logros que surgirán en esta etapa no se transitan en soledad sino acompañados por una red. Con este horizonte, ante la situación de Aislamiento Preventivo Social Obligatorio, la UNAHUR aprobó por Consejo Superior en 2020 el Programa “Un/a compañero/a - Un/a estudiante”, destinado a fortalecer las trayectorias de los y las estudiantes ingresantes de todas las carreras, mediante el acompañamiento brindado por estudiantes que se encontraban en una etapa avanzada de sus carreras (Pereira y Falero López, 2022). Este Programa fue una respuesta ante las dificultades en el acceso a la tecnología y en el contacto directo con docentes y pares. En sus considerandos la resolución estableció: “la Universidad señala dentro de sus funciones específicas favorecer la retención y promoción de los y las estudiantes y también formar graduados y graduadas desde una perspectiva que integre la competencia profesional con el humanismo y solidaridad social” (resolución CS 76/2020).

Durante el año 2024 se concretaron dos acontecimientos político-pedagógicos cuya caracterización es precisa para comprender el submarco institucional diferencial entre el SLyE y LEO. En cuanto a LEO, surge a partir de la reforma de los planes de estudios del Instituto de Educación, llevada a cabo durante 2024 con el objetivo de, entre otros aspectos, fortalecer los pilares formativos que sustentan los profesorados. Sobre la base de la resolución 2598/2023 del Ministerio de Educación de la Nación, esta reforma implicó la adecuación de las carreras al sistema de créditos universitarios (SACAU), además de la incorporación de títulos intermedios al finalizar el segundo año de todos los profesorados universitarios: el título *Técnico/a universitario/a en prácticas socioeducativas de* [el campo disciplinar de cada profesorado]. LEO, una de las materias troncales del primer trayecto (véase *infra*, 2.3.), se plantea no solamente como un espacio para expandir, desarrollar y ejercitar las actividades de lectura, escritura y oralidad de los y las estudiantes en contexto universitario en general. Está pensada como una materia *para* los profesorados: promueve y destaca las prácticas compartidas y transversales entre las distintas carreras, hace hincapié en la orientación de la formación hacia los conocimientos prácticos profesionales que requieren las acciones socioeducativas y, más adelante, el ejercicio de la docencia en el nivel medio y superior. Así, LEO constituye un espacio de reflexión sobre la incidencia de estas prácticas discursivas en la construcción de la experiencia identitaria vinculada al quehacer universitario y a su proyección en el quehacer profesional socioeducativo y docente.



En lo que respecta al SLyE, se inicia en agosto de 2024 con la creación del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Académicas, por resolución del Consejo Superior (CS 183/2024). Este Programa, del cual depende institucional y pedagógicamente el SLyE, retoma las experiencias del Programa “Un/a compañero/a - Un/a estudiante” y las propone como modalidad generalizada. Tiene como objetivo central favorecer la retención y acompañar la formación de los estudiantes durante los tres primeros cuatrimestres de sus carreras. El recorte temporal del alcance del Programa se sostiene en “el carácter crítico del tramo inicial” (Pierella, 2018), cuya preocupación no es exclusiva de esta institución ni de las universidades argentinas, sino compartida a nivel regional e internacional. El Programa instituyó dos tipos de espacios: tutorías específicas en campos de conocimiento comunes a materias con mayor deserción (Anatomofisiología, Química, Física, Biología y Programación) y dos Servicios de Consulta Permanente (Matemática y el SLyE) disponibles en aulas fijas de lunes a viernes de 10 a 14hs y de 16 a 20hs, y sábados de 9 a 13hs. Servicios y tutorías son atendidos por estudiantes en etapa avanzada de carreras de grado, funcionando también como instancia de formación para quienes participan de los equipos.

Los dos dispositivos sobre los cuales se centra este artículo forman parte de un conjunto más amplio, que abarca otras unidades curriculares de la UNAHUR dedicadas a la lectura y escritura: el Taller de lectura y escritura del Curso de Preparación Universitaria -instancia de ingreso a la Universidad-, el Laboratorio de Escrituras -orientado a producciones en etapas avanzadas de la formación y a brindar tutorías (Kesselman et al., 2022)-, el Taller de escritura creativa y el Taller de escritura académica -del Profesorado Universitario de Letras y cuyos antecedentes son el Taller de escritura académica y escolar y el Taller de lectoescritura en español del Profesorado Universitario de Inglés- y el curso Escritura epistémica (resolución CS 359/2024) para investigación (Glozman *et al.*, 2025). Hay también instancias de enseñanza de escritura en las carreras de posgrado.

Dentro de este conjunto, LEO y el SLyE se distinguen por tres rasgos en común. En primer lugar, están destinados a estudiantes de las etapas iniciales de las carreras de grado. Esto establece características de su población: si bien ya han transitado formalmente el ingreso a la Universidad, quienes cursan o consultan en estos dispositivos se encuentran en la etapa de “extrañamiento e inclusión” (Padilla, 2021, p. 71), que implica un estadio inicial en el proceso de reconocimiento de las prácticas y posiciones discursivas universitarias. En segundo lugar, tanto LEO como el SLyE están destinados a estudiantes de diversas carreras, lo que incide en la heterogeneidad de trayectorias, necesidades y expectativas frente a las prácticas de lectura y escritura. En tercer lugar, LEO y el SLyE ponen a trabajar elementos conceptuales procedentes de los estudios lingüísticos y discursivos, y metodologías procesuales, con el fin de que los y las estudiantes incorporen modos propios de vincularse con la bibliografía y generen un lazo con la escritura basado no en modelos estandarizados, sino en andamiajes.

## 2.2. El Servicio de Atención Permanente en Lectura y Escritura

El SLyE es un dispositivo destinado a fortalecer las prácticas de lectura, escritura y estudio, que funciona sin restricciones de acceso ni requerimientos de inscripción previa: ofrece un espacio en el cual estudiantes en etapa avanzada de la carrera reciben, escuchan y acompañan a estudiantes iniciales en sus inquietudes y actividades de lecto-escritura. La propuesta está destinada a cursantes de todas las carreras de los cuatro institutos y también pueden acercarse a consultar quienes estén realizando el Curso de Preparación Universitaria, instancia de ingreso a la UNAHUR. Hay dos grandes vías de asistencia y promoción a las consultas que llegan al Servicio. Por un lado, la difusión oficial en redes sociales digitales y en el Campus virtual, por correo electrónico de los Institutos y las carreras, y mediante otras acciones destinadas a la

circulación de la información en la Universidad. Esto genera una asistencia espontánea, en ocasiones grupal, pero también individual: estudiantes que han visto la información y se acercan al SLyE a familiarizarse con el espacio y realizar consultas. Por otro lado, hay una estrategia de articulación con áreas y materias específicas del primer año de las carreras. Esto implica coordinar con docentes y responsables de área actividades para que los y las estudiantes realicen en el Servicio o bien la promoción de la asistencia al Servicio para la resolución de tareas y consignas brindadas *ad hoc* por docentes.

Tomando los datos del primer cuatrimestre de 2025, el Servicio atendió consultas de Introducción a la Salud comunitaria, Gramática, Historia de la Educación Física, Introducción a la biotecnología, Química inorgánica, Nuevos entornos y lenguajes, Introducción a los estudios literarios, Fundamentos de Enfermería, Pedagogía, Psicología, Introducción a la Energía Eléctrica, entre otras materias. Para dar respuesta a este panorama, el SLyE generó una estrategia metodológica organizada por principios pedagógicos, que gobiernan el funcionamiento estructural del dispositivo, y métodos dinámicos, para revisar y reformular sobre la marcha los procedimientos de trabajo y los modos de intervención. Esto permite responder mejor a las necesidades emergentes, las dificultades internas del SLyE y las posibilidades de expansión y profundización que van surgiendo de la articulación con materias, coordinaciones y direcciones de carreras.

El SLyE trabaja con la bibliografía, los tipos de actividades, consignas, ejercicios o materiales que proveen los y las docentes de las asignaturas y talleres que estén cursando. Produce, además, ejercicios puntuales para armar una dinámica de acompañamiento en el Servicio, que permiten introducir a los y las estudiantes iniciales en los primeros pasos de la redacción de tipos de enunciados como la formulación de definiciones, las descripciones técnicas, la ejemplificación. Es decir, son ejercicios que se proponen acercar el momento de la escritura, con una formulación brevísima, o realizar una primera aproximación a la organización bibliográfica, procedimientos de lectura y posibilidades para vincularse con los textos. El SLyE no tiene un “programa” ni contenidos curriculares: acompaña mecanismos, procedimientos y formas de *hacer con* los textos (también comienza a incursionar con prácticas orales).

El *servicio* comporta características que lo distinguen no solo formalmente, sino también funcionalmente de otros formatos de acompañamiento o consulta en lectura y escritura, como tutorías, talleres extracurriculares con horarios restringidos o centros o laboratorios en cuyas actividades es preciso inscribirse con antelación. En primer lugar, el *servicio* funciona no solo *a demanda* -rasgo compartido con los laboratorios (Kesselman *et al.*, 2022) y las tutorías de los centros de escritura (Calle-Arango, 2019)-, sino como dispositivo preparado para la atención permanente y espontánea. Este rasgo tiene en consideración la población a la cual está destinado: la enorme mayoría de los y las estudiantes de UNAHUR trabaja y ejerce tareas de cuidado diarias. Esto requiere ofrecer una amplia extensión horaria (en total, son 44 horas semanales, 8 horas de lunes a viernes y 4 horas los sábados). En este sentido, el SLyE funciona al modo de los servicios de atención en salud. En segundo lugar, es relevante para definir el formato *servicio* tener en cuenta las condiciones materiales que ofrece. Quienes consultan no precisan llevar ningún material, pueden apersonarse de manera directa, aún sin contar con celular, computadora o bibliografía impresa. El aula destinada al Servicio está equipada *ad hoc* con biblioteca, cuadernos y materiales para escribir, computadoras con acceso a internet, pizarrón, mesas para el trabajo en grupos y para actividades de escritura individuales y equipo para actividades audiovisuales. El aula seleccionada para esta función está localizada en la zona edilicia de mayor circulación, se trata de un lugar visible, de amplias ventanas (esto permite ver desde afuera del aula las actividades que se realizan dentro), accesible, próximo al hall principal. Tales rasgos parecen a primera vista superficiales, pero son significantes, puesto que inciden en el sentido y en dimensiones materiales: fomentan la afluencia, facilitan el retorno y el reconocimiento del SLyE como un lugar objetiva y subjetivamente cercano.

El Servicio se basa en dos principios pedagógicos. El primero remite a quiénes acompañan. En otros formatos son docentes quienes imparten contenidos, conocimientos conceptuales o acompañan el desarrollo de conocimientos prácticos. El SLyE, en cambio, está enteramente sostenido en el principio de *acompañamiento entre pares*: tiene como centro el *lazo entre* saberes de estudiantes iniciales, emergentes de sus inquietudes y en función de las materias que están cursando (por lo tanto, en relación con los programas y sus formas de enseñanza-evaluación), y saberes de estudiantes en etapa avanzada de las carreras, quienes realizan las tareas de acompañamiento bajo la coordinación y capacitación permanente de una coordinación pedagógica experta.

El principio de *acompañamiento entre pares* tiene en cuenta la heterogeneidad social de la universidad actual en general y de la UNAHUR en particular. Esto incide, entre otros factores, en el papel que adquiere la modalidad prescriptiva y la dimensión normativa a la hora de acompañar la redacción o revisión de un texto. La orientación pedagógica que conviene al formato *servicio* indica una subordinación de la perspectiva prescriptiva, correctiva o normativa frente a las necesidades de las y los consultantes. En este sentido, la formación interna del equipo trabaja reflexiva y críticamente sobre el cómo y cuándo de las observaciones prescriptivas, cómo reorientar la organización y/o reformulación de oraciones y párrafos, cómo tratar factores asociados en el imaginario social al discurso correctivo, como ortografía o las valoraciones negativas, por caso, de la repetición de palabras. La hipótesis de trabajo es que la reflexión, al interior del SLyE, en torno de los discursos moralizantes de raigambre prescriptiva, su historicidad y pregnancia (Glozman, 2024) conduce a un acompañamiento de las prácticas que favorece el avance de las actividades en términos procesuales y concretos. Esto no implica desatender los factores normativos, sino localizarlos de manera ágil, de acuerdo al momento en el que se encuentre quien consulta, al tipo de consulta, a sus necesidades y al diálogo que pueda establecerse para acompañar su trayectoria.

El segundo principio conceptual es la consideración de la naturaleza transdisciplinar del conocimiento metadiscursivo práctico. En este sentido, el SLyE sostiene el principio, retomando los estudios de Carlino (2017), de que el conocimiento sobre cómo son y cómo acompañar las prácticas universitarias de lectura, escritura y estudio está distribuido de manera complementaria entre los diversos campos disciplinares y tipos de formación profesional que se generan en las instituciones de educación superior. Este aspecto pone en juego no solo las representaciones por parte de los y las estudiantes, sino también las representaciones que orientan las prácticas docentes y de la coordinación en este tipo de espacios. En esta dirección, es plausible analizar que también las ideas y valoraciones institucionalizadas en los talleres de lectura y escritura inciden en los rasgos de los formatos de unidad de enseñanza, en especial en la selección de los perfiles disciplinares del equipo. La experiencia y las necesidades que las consultas del Servicio mostraron en los primeros meses de funcionamiento demandan una reflexión crítica en este aspecto.

En efecto, los cambios en la composición del equipo entre el inicio y el estado actual del SLyE permiten observar factores significativos en esta dimensión. En agosto de 2024, el equipo estaba compuesto en su gran mayoría por estudiantes de carreras del Instituto de Educación. Si bien no fue explicitado, un análisis retroactivo permite hipotetizar que primaba, entonces, la idea de que las carreras del Instituto de Educación, sobre todo el Profesorado de Letras, proveían herramientas más valiosas para acompañar las prácticas de lectura, escritura y estudio de esta y de las demás carreras. En el proceso de trabajo, en conjunto con la coordinación del Programa, el Servicio fue formulando interrogantes sobre y a partir de las experiencias en curso, que permitieron poner en entredicho tal supuesto. Actualmente, el Servicio de consulta permanente en



Lectura, Escritura y Estudio cuenta con dos estudiantes en etapa avanzada de la carrera del Instituto de Salud comunitaria (de las carreras de Enfermería y Kinesiología), tres estudiantes avanzadas del Instituto de Tecnología e Ingeniería (de las carreras de Inteligencia Artificial, de Energía Eléctrica y de Metalurgia), una estudiante avanzada del Instituto de Biotecnología (de la Licenciatura en Biotecnología) y cinco estudiantes en etapa avanzada de carreras del Instituto de Educación (dos del Profesorado de Biología, dos del Profesorado de Letras y uno del Profesorado Universitario de Inglés).

Los cambios en la composición del equipo son multicausales. No obstante, un aspecto fundamental es la articulación que se busca realizar con áreas y materias. En este sentido, la incorporación de estudiantes del Instituto de Salud Comunitaria surgió como respuesta ante el crecimiento de las consultas en esta área. Comparando los dos cuatrimestres desde la creación del dispositivo, se observa un incremento general en las consultas: de 324 entre agosto y diciembre de 2024 se pasó a 492 entre marzo y julio de 2025. Parte no menor de este incremento se debió a la articulación, desde la coordinación del Servicio y del Programa, con Introducción a la Salud comunitaria, materia inicial y común a todas las carreras del Instituto de Salud comunitaria. Esto implicó un crecimiento de 0 a 135 consultas de un cuatrimestre al otro: del total de consultantes para el Servicio en 2025 el 30 % respondió a Introducción a la Salud Comunitaria. Estos datos ilustran la dinámica *a demanda*, no solo del estudiantado, sino también de los y las docentes, coordinaciones de área y direcciones de Institutos.

Las consultas recibidas muestran una enorme diversidad de formas, estilos, tipos de prácticas y materiales discursivos involucrados en la formación universitaria: casos clínicos, informes de laboratorio, entrevistas, secuencias didácticas, trabajos prácticos en territorio (con diversas formas de organización según el o la docente), pósters, podcast, folletos, prompts, entre muchas y variadas formas textuales. Para encarar este desafío, el equipo del SLyE produce sus propios *andamiajes textuales*. Retomando la concepción vigotskiana y su aplicación en la escritura universitaria (Insaurrealde, 2019), los andamiajes textuales consisten en dispositivos escritos que guían de manera descriptiva y explicativa -no prescriptiva- los pasos y procedimientos para la realización de prácticas discursivas específicas. Cada andamiaje textual, redactado por integrantes del Servicio que se forman en el área -con la supervisión de la coordinadora pedagógica-, incluye un documento destinado a quienes consultan por esa práctica (un caso clínico, informe de laboratorio, secuencia didáctica) y otro documento destinado a los y las integrantes del equipo que no tienen experiencia en ese campo. Su propósito es explicitar no sólo cómo es (no cómo *debe* ser) determinada forma textual, sino por qué tiene esos rasgos, con qué funciones y significados, cómo se inserta en los ámbitos (de formación y profesionales) donde circula, y cómo hacer para producirla. Los andamiajes textuales no están preparados para su uso por fuera del SLyE; son, por consiguiente, instrumentos que adquieren sentido en el seno del Servicio, están hechos por y para el *acompañamiento entre pares*. En esa dirección, operan como andamiaje tanto para quienes consultan como para quienes atienden.

### 2.3. Lectura, Escritura y Oralidad

La materia LEO surge en el primer cuatrimestre de 2025, en el marco de la reforma de plan de estudios llevada a cabo durante 2024 (véase *supra*, 2.1). Forma parte del Ciclo de Formación Básica, junto a otras unidades curriculares obligatorias agrupadas en las áreas de Formación pedagógica y didáctica, Formación sociohistórica y política, y Educación sexual integral. Sus objetivos se pueden resumir en tres ejes:

- Explicitar las características lingüísticas de las prácticas discursivas que circulan en distintos espacios, sean prácticas asociadas a la universidad o a otros ámbitos.

- Entender la lectura, la escritura y la oralidad como procesos lingüísticos complejos que involucran factores tanto cognitivos como sociales.
- Promover la reflexión metalingüística y metacognitiva sobre los procesos de lectura, escritura y oralidad, a partir de sus propias experiencias como estudiantes, para proyectar sobre sus futuras experiencias como técnicos/as en prácticas sociocomunitarias y como docentes.

A partir de esos objetivos, se delinear los siguientes contenidos mínimos:

La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas identitarias/subjetivas, socioculturales e históricas. Prácticas de lectura, escritura y oralidad en la vida cotidiana de las y los jóvenes. La lectura y la escritura como problema y como desafío de la escuela actual.

Prácticas de lectura y escritura en la universidad. Géneros discursivos y tipos textuales. Textos académicos y textos propios del ámbito institucional: características generales y estilos verbales. La construcción de la explicación: tema-subtema, recursos propios. La construcción de la argumentación; relaciones lógicas; conectores; modalizadores. Normas de citado. Reflexión metalingüística; ortografía, tildación y puntuación. La lectura en el ámbito académico: hipótesis de lectura, lectura extensiva e intensiva. La oralidad. Planificación del discurso oral. Exposición, dramatización y debate. La escucha personal y pedagógica.

La creación de esta materia responde a la necesidad de fortalecer y promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la etapa inicial de las trayectorias universitarias para los profesados que dicta el Instituto de Educación. Tiene una doble dirección. Por un lado, se vincula con el tipo de producciones discursivas frecuentes en los contextos universitarios, es decir, en las asignaturas que coexisten en este Ciclo de Formación Básica, y en este sentido se trabajan formas textuales como el resumen, los mapas conceptuales, los debates, la lectura analítica, la exposición oral, entre otros. Por el otro, busca desarrollar y expandir prácticas de lectura, escritura y oralidad ya presentes en la vida de los y las estudiantes, por lo que se promueve la reflexión sobre el uso del lenguaje en sus vidas cotidianas y como parte de su construcción identitaria. Esta doble direccionalidad responde al proyecto político-pedagógico de revalorizar las prácticas de lectura, escritura y oralidad que son parte de la experiencia vital de los y las estudiantes, no solo para tomarlas como punto de partida, sino también para cuestionar la ubicuidad de la categoría de “géneros académicos” al interior de estos espacios curriculares. Esto surge de la observación de las prácticas de lectura y escritura efectivas que se dan en las materias de los primeros años de las carreras de la UNAHUR: frente a un supuesto predominio de ensayos o monografías como insumos para las actividades o evaluaciones, existe una diversidad de discursos que van más allá de los típicamente académicos y pueden incluir narraciones ficcionales, podcasts, viñetas, secuencias didácticas, informes de laboratorio, pósters y otras múltiples posibilidades.

Dado que LEO se ubica en el Ciclo de Formación Básica, su población muestra una gran heterogeneidad respecto a las prácticas previas con la lectura y la escritura, en tanto en cuanto a lo educativo como a lo recreacional, dado que los distintos discursos – especialmente aquellos propios de los ámbitos universitarios – son discursos semióticos desigualmente distribuidos (Wertsch, 1988). Además, son heterogéneos también respecto a las percepciones de sus propias prácticas y sus expectativas de logro, y respecto a las representaciones sobre el lugar de estas prácticas en su trayectoria futura.

En consecuencia, uno de los propósitos de LEO es construir una dinámica pedagógica que encuentre a todos sus participantes en su lugar actual del desarrollo de la lectura y la escritura, y promueva un avance más allá de su estado inicial. La relevancia de lo procesual emerge como una alternativa viable y deseable, para encontrar en su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) a quienes estudian. Esto implica organizar la tarea docente alrededor de la práctica real del estudiante situado en lugar de definir una forma de lectura o escritura en tanto *telos*, y también destacar el aspecto cíclico involucrado en la planificación, puesta en texto, revisión y reescritura.

La cuestión del objetivo de los talleres de escritura en los contextos universitarios no es ajena a esta propuesta. Frente a posturas que definen la lectoescritura académica como un uso más avanzado del lenguaje, que pueden esconder nociones de *déficit* que entienden estos espacios con objetivos remediales (Zavala, 2011), LEO propone entender las prácticas lingüísticas como aleatoriedades culturales, que circulan en determinadas comunidades con determinadas prácticas sociales, cuyo desarrollo depende de tipos específicos de interacción social que no necesariamente están presentes en todas las trayectorias individuales. De esta forma, LEO no busca *reponer* conocimiento sobre esas prácticas, sino *expandir* la interacción de los y las estudiantes con formas textuales del ámbito universitario del cual están participando.

Se propone, entonces, definir un formato de unidad curricular que retome las prácticas letradas que ya son parte de los ámbitos de circulación de quienes cursan, para promover otras experiencias de lectura, escritura y oralidad. Por lo tanto, a la luz de la clasificación de Steiman (2023), este espacio se enmarca dentro de aquellos que buscan priorizar el conocimiento práctico y toma el formato de *taller*, porque se centra en la producción concreta de elementos propios de la práctica profesional, en un *saber hacer* del orden de lo práctico que pone el foco en las etapas necesarias para lograr ese producto, sea la producción de textos orales o escrito o una lectura analítica.

Esto se vincula con los modelos cognitivos sobre la escritura (Flower y Hayes, 1996), que proponen tres etapas: planificación, producción y revisión. Uno de los grandes desafíos en la escritura es la valoración de la utilidad del boceto como instancia previa, por lo cual se lo plantea en LEO como un requisito en las entregas. Luego, la puesta en texto y la revisión emergen como parte de un proceso cíclico en el cual los y las estudiantes reciben devoluciones, tanto de sus pares como de los y las docentes, y en función de eso realizan una reescritura, una etapa del proceso que también presenta dificultades. Esta propuesta también se aplica a la oralidad, ya sea grabando de forma anticipada un contenido audiovisual como también filmando las intervenciones orales.

Este dispositivo con foco en lo procesual da como resultado una proliferación de textos que permite la construcción de un *portfolio* donde los y las estudiantes pueden observar tangiblemente los pasos o etapas que puede atravesar el proceso de escritura, lectura y oralidad. Esto tiene la ventaja de favorecer la escisión o la toma de distancia entre el texto y quien lo escribe, lo cual desplaza la atribución desde el interior (las dificultades en la escritura, por ejemplo, como una característica del individuo) hacia el exterior (el texto en una etapa de desarrollo que todavía no cumple con los requisitos pedidos o que puede ser mejorado en la revisión). Además, este *portfolio* permite la reconstrucción del camino recorrido por el o la estudiante, lo cual facilita que la evaluación se realice sobre el proceso y no –solamente– sobre el resultado.

Se plantea, así, un diseño pedagógico con una secuencia de trabajo organizada en tres ciclos de cuatro clases, cada una de las cuales focaliza en un aspecto distinto (conversación entre grupos, escritura y lectura entre pares, oralidad, escritura individual). A su vez, cada ciclo aumenta la complejidad de las actividades propuestas, dando lugar a un avance espiralado de la práctica. Cada docente toma un tópico distinto para organizar las actividades de su comisión (ciencia, salud, género, desigualdad social, medio ambiente son algunos de los temas elegidos). En cada ciclo se especifica un subtema dentro del tópico propuesto. Si bien los tópicos varían entre las comisiones, se busca que todos cumplan con estas características; luego, la o el docente responsable del curso trabaja en colaboración con su docente referente para articular la propuesta general de trabajo con la secuencia específica que va a desarrollar.

Por ejemplo, dentro del tópico medio ambiente, el primer ciclo se centra en el *streaming* sobre la investigación del fondo del mar en Mar del Plata llevada a cabo por el GEMPA junto con el Schmidt Ocean Institute, retomando un tema de actualidad. El segundo ciclo se enfoca en el cambio climático, ya que permite reconstruir discursos tanto expositivos como argumentativos. Finalmente, el tercer ciclo trata sobre los proyectos de reciclado que se llevaron a cabo en la UNAHUR, para rescatar experiencias locales que permitan a los y las estudiantes interactuar de forma directa con las personas involucradas.

Trabajar de forma continuada con un tópico permite entender la lectura, la escritura y la oralidad como procesos situados que están interrelacionados en la experiencia social. De forma más específica, se busca que los y las estudiantes escriban y hablen para un *otro*, lean las producciones de un *otro*. Se busca encuadrar estos procesos en su experiencia en tanto estudiantes de un profesorado; de este modo, se espera que la reflexión sobre sus propios procesos se proyecte en una práctica docente futura y en las prácticas de educación no formales a las cuales habilita el título. En otras palabras, se propone que los y las estudiantes se piensen como un estudio de caso que les permita imaginar cuál podría ser el lugar de la lectura, la escritura y la oralidad en sus prácticas pedagógicas. Dado que no es el mismo el lugar que estos procesos tendrán en las prácticas socioeducativas y/o en las aulas, se plantea esta heterogeneidad como una fuente de múltiples perspectivas que pueden enriquecer el debate.

El formato *taller* impone la necesidad de tener cursos con cantidades reducidas de estudiantes; por lo tanto, para responder a la demanda de todos los Profesorados, la Universidad propuso una estructura compleja para el plantel docente a cargo de esta materia: una profesora adjunta, dos jefes de trabajos prácticos y nueve ayudantes de primera. Además, ocho de los doce integrantes del equipo docente son egresadas del Profesorado Universitario de Letras de la UNAHUR, lo cual cumple una doble función: por un lado, colabora en el reconocimiento de la identidad de sus estudiantes; por el otro, promueve la jerarquización y la inserción laboral de sus egresados y egresadas.

Esta propuesta presenta, al día de hoy, una serie de desafíos. En primer lugar, las propias prácticas usuales tienden a privilegiar la lectura y la escritura por sobre la oralidad, que suele quedar relegada a instancias de puestas en común de actividades o de presentaciones orales en formato de coloquios. Tanto desde las propuestas didácticas como desde su recepción por parte de los y las estudiantes, la oralidad no siempre es valorada por sí misma y eso dificulta su construcción como objeto de estudio. Por otro lado, es posible que, por su propia materialidad, la oralidad se perciba como más inescindible del propio hablante en comparación con la escritura, y esto dificulte la percepción de esta producción discursiva como un objeto sobre el cual se puede operar. En este sentido, LEO aborda el trabajo sobre la oralidad imbricado con prácticas y consignas que involucran la lectura y la escritura. Desde este enfoque, se propone una gradualidad en las participaciones orales, tanto en cuanto al nivel de estructuración de la enunciación, desde consignas más estructuradas y guionadas hacia otras participaciones más espontáneas, como en cuanto al contenido, desde actividades con temáticas más cotidianas y ficcionales, hacia otras con contenidos conceptuales descontextualizados como coloquios sobre sus propias producciones escritas.

En segundo lugar, el formato *taller* implica la generación constante de textos que requieren devoluciones, tanto para promover el ciclo de revisión-reescritura como para sostener la motivación de quienes cursan. Sin embargo, esto puede resultar en una sobrecarga laboral docente. Por lo tanto, se busca un balance entre los tipos de devoluciones que permiten mantener el flujo de la actividad estudiantil, y una cantidad de tarea adecuada a las condiciones laborales de los y las docentes. Este balance puede lograrse diversificando la fuente de las devoluciones, como por ejemplo por parte de otros compañeros y compañeras, y la modalidad de esa devolución, tanto grupales como individuales. La práctica de la lectura entre pares plantea un desarrollo en

dos direcciones: por un lado, promueve las habilidades de lectura al requerir la comprensión del texto y de las intenciones comunicativas para poder dar una devolución consciente; por el otro, promueve la metacognición al presentar un modelo de revisión externa que luego el/la estudiante puede aplicar a su propio texto. La metacognición también se pone en juego al recibir las devoluciones grupales: impone al estudiante el desafío de evaluar cuál de los aspectos mencionados en la corrección se aplica a su propio trabajo.

Finalmente, se plantea la necesidad de encontrar una metodología de evaluación significativa para el formato taller, con énfasis en lo procesual. Con este objetivo, actualmente se está trabajando en la construcción de una rúbrica que funcione tanto como eje organizador de las actividades como también a modo de instrumento para la evaluación propia y por parte de otros, ya sea pares o docentes. De esta forma, la rúbrica puede ser una opción flexible que contemple el desarrollo de las tres habilidades para este estudiantado diverso y que promueva la reflexión que nutra su propia formación.

### 3. Conclusiones

El trabajo muestra el papel fundamental que tienen el marco institucional, las condiciones sociales e históricas y el proyecto político-pedagógico como factores que inciden de manera sustancial en la configuración de los formatos de unidades de enseñanza para las prácticas de lectura y escritura. Retomando el planteo de Edelstein (1996), el recorrido realizado en las caracterizaciones de los dispositivos LEO y SLyE de la UNAHUR, sus principios, estrategias pedagógicas y funcionamientos permite observar que, junto a la especificidad del contenido o tipos de actividades, los objetivos y propósitos, las particularidades de los y las estudiantes, y estilos propios del equipo docente, el marco político-institucional y los submarcos que definen lineamientos pedagógicos son variables determinantes para la definición de los formatos. Esto significa que el marco institucional no es un “contexto” para el ejercicio o el análisis de las prácticas que los dispositivos emplazan, sino que son la matriz en la cual se imbrican, matriz que orienta las condiciones de posibilidad, las necesidades y estrategias para las cuales los formatos de unidad son adoptados y/o diseñados.

A la luz de las transformaciones acontecidas en los últimos años en la educación superior, este trabajo ilustra, con dos casos específicos inscriptos en un mismo proyecto universitario, la relevancia de abordar de manera reflexiva no solo las denominaciones de formato –*tutoría, laboratorio, taller, asignatura, seminario*– para la enseñanza y el acompañamiento de prácticas de lectura y escritura, sino los rasgos, dinámicas y efectos que los distintos formatos comportan. Sin desconsiderar la importancia de inscribirse en tradiciones preexistentes, poner la lupa en esta dimensión resulta productivo para guiar de manera heurística la toma de decisiones respecto de las unidades curriculares y de acompañamiento para las prácticas de lectura y escritura, en especial en las etapas de inicio de las carreras de grado. Esto abre la posibilidad de aprovechar la capacidad ideativa de la educación superior para fomentar la adaptación, incluso la creación, de formatos que respondan a un análisis con perspectiva situada, esto es, una caracterización compleja de las necesidades de los y las estudiantes en cada institución en el marco del proyecto político-pedagógico que genera y adopta el dispositivo.

El artículo procura, así, contribuir a interrogar las tradiciones y tendencias institucionalizadas, tomar de ello lo que resulta vigente en función de los análisis locales y encarar alternativas innovadoras en materia de formato de unidad. La propuesta es repensar las prácticas desde un presente situado y en pos de la heterogeneidad social de las universidades actuales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, Elvira. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos.
- Calle-Arango, Lina. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137–152.
- Carino, Peter. (1995). Early writing centers: Toward a history. *The Writing Center Journal*, 15(2), 103-115. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1279>
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica: cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16–32. <https://tinyurl.com/27s5h4ag>
- Carlino, Paula. (2022). *Leer y escribir en la universidad*. The WAC Clearinghouse, Colorado State University. <https://tinyurl.com/23p9vqaf>
- Chiroleu, Adriana; Suasnabar, Claudio y Rovelli, Laura. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Di Stefano, Mariana. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 “Dr. E.R. Brest”: Relato y evaluación de la experiencia. *Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones Educativas en América Latina* (pp. 1-3). Universidad Nacional de La Pampa. <https://tinyurl.com/225vn7qp>
- Edelstein, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, Alicia et al. (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.
- Flower, Linda y Hayes, John. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-110.
- Glozman, Mara. (2024). Prescripción y moralidad: persistencias significantes en los discursos actuales sobre lenguaje inclusivo/no binario. En Gomes Alonso Dominguez, Michelle et al. (orgs.), *Políticas de língua, políticas na língua: reflexões sobre diversidade de gênero e inclusão* (pp. 115-144). Pedro y João.
- Glozman, Mara y Mansilla, Sol. (2025). Servicio de consulta permanente: un dispositivo innovador para fortalecer la lectura y la escritura [Ponencia]. *Congreso Nacional de Innovación Universitaria*. Universidad Nacional de Rosario.
- Glozman, Mara; Pedrosa, Juan; Quiroga, Victoria y Verdun Nuñez, Luciana. (2025). Políticas del lenguaje en la gestión institucional de Ciencia y Tecnología: El caso de la Universidad Nacional de Hurlingham. *Signo y seña*, 47, 39-60. DOI: <https://www.doi.org/10.34096/sys.n47.16841>
- Insaurrealde, Silvia. (2019). *Andamiajes para la escritura de tesis de grado: Talleres de escritura e intercambio de experiencias para tesistas de las carreras de Turismo, Bibliotecología y Trabajo Social, de la FHycS-UNaM*. Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/5229>
- Kesselman, Violeta; Masine, Beatriz; Prandini, Guido y Ramallo, Carolina. (2022). Enseñanza y evaluación de escritura académica en el nivel superior bajo la modalidad de taller. *Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos 2022: Intersecciones lingüísticas: el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares*. Universidad Nacional de Moreno.
- Laboratorio de Políticas Educativas. (2024). *Matrícula universitaria del Conurbano Bonaerense*. UNAHUR. <https://tinyurl.com/2yl5ov5w>

- Mendonça, Mariana; Pedrosa, Juan y Wallach, Walter. (2019). *La UNAHUR en marcha: memorias, proyectos y desafíos*. UNAHUR.
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). Resolución 2598/2023: Creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://tinyurl.com/24qx4rj7>
- Navarro, Federico. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72220>
- Navarro, Federico. (2021). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en educación superior. En Alves, Marcos e Iensen Bortoluzzi, Valeria (eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi. <https://tinyurl.com/2bn9mwj3>
- Nogueira, Sylvia. (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias: Prácticas de taller*. Editorial Biblos.
- Padilla, Constanza. (2021). Extrañamiento e inclusión en el ingreso a los estudios superiores: el papel de las prácticas de lectura y escritura epistémicas y colaborativas. En Acevedo, Elena y Lucena, Silvio (comps.), *Educación y política en el camino hacia un Nuevo Humanismo* (pp. 71-86). Humanitas.
- Pampillo, Gloria. (1982). *El taller de escritura. Didácticas del lenguaje y la comunicación*. Editorial Plus.
- Pereira, Yessica y Falero López, Fernanda. (2022). Estrategias institucionales para acompañar a ingresantes durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio en la Universidad Nacional de Hurlingham: una primera aproximación. *Revista Irice*, (42), 99-119. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi42.1377>
- Pierella, María Paula. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(2), 33-48.
- Reale, Analía. (2010). *El taller de lectura y escritura en el inicio de los estudios superiores*. Proyecto Editorial. <https://tinyurl.com/2afnquwf>
- Renaut, Alain. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, 16, 153-161. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77>
- Resnik, Gabriela y Valente, Elena. (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. UNGS. <https://tinyurl.com/2ctlqxjc>
- Savio, Karina y Schere, Jimena. (2023). *La escritura académica: Un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/2834>
- Schere, Jimena y Savio, Karina. (2025). *Didáctica(s) de la escritura en el ingreso a la universidad*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/3345>
- Souto, Marta. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16. <https://www.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Steiman, Jorge. (2023). *Enseñar didáctica: Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila.
- Vigotsky, Lev. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Wertsch, James. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Zavala, Virginia. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1(56), 52-66.

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/785/7855484022/7855484022.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mara Glozman, Macarena Quiroga

**EL FORMATO EN CUESTIÓN: DISPOSITIVOS DE  
LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE HURLINGHAM (ARGENTINA)**

**The Format in Question: Reading and Writing Devices in the  
Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)**

*Cuadernos de Literatura*

núm. 28, e2802, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

[revistas@unne.edu.ar](mailto:revistas@unne.edu.ar)

**ISSN:** 0326-5102

**ISSN-E:** 2684-0499

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/clt.289025>



**CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0  
Internacional.**